

■ 特集「人間関係再考」

半構成的なグループ・アプローチに関する試論¹

ーラボラトリー方式の体験学習の観点を中心にー

楠 本 和 彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本稿は、半構成的なグループ・アプローチをラボラトリー方式の体験学習の観点から記述するとともに、その有効性と限界について検討することを目的とした。半構成的なグループ・アプローチは、①非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチとの中間的な形式で行われる、②コンテンツだけでなく、プロセスにも焦点を合わせたグループワークであると考えることができた。

そこで、まず、コンテンツとプロセスの観点から半構成的なグループ・アプローチを記述した。続いて、半構成的なグループ・アプローチを非構成と構成との中間的位置づけとの観点から検討した。さらに、半構成的なグループ・アプローチの有用性と限界を吟味した。最後に、半構成的なグループ・アプローチの現場への適用範囲や適用可能性について検討し、今後の課題を記した。

キーワード

半構成的なグループ・アプローチ、ラボラトリー方式の体験学習、エンカウンター・グループ

1. はじめに

会社での会議や打ち合わせ、学校での話し合いなど、あるテーマに関して、集団で討議して結論を出すという場面を私達はたびたび体験する。また、キャ

¹ 本論の初出は、楠本和彦「ラボラトリー方式の体験学習の観点からみた半構成的なグループ・アプローチ」JCDAジャーナル61号 日本キャリア開発協会 2016年11月、である。日本キャリア開発協会に転載の許可を得て、初出論文に対して本稿の査読者からコメントがあった部分を中心に大幅な加筆修正を行った。

リア形成支援に関する研修でも、キャリア形成に関するテーマに関して、グループで議論し、そのテーマについて、より深く理解することを目指す場合がある。このような方法をグループ・ディスカッションと呼ぶことができるだろう。

半構成的なグループ・アプローチは、形式上、グループ・ディスカッションに似ている。しかし、ラボラトリー方式の体験学習の観点から、半構成的なグループ・アプローチとグループ・ディスカッションとの異なる点を指摘するならば、半構成的なグループ・アプローチでは、話し合いの中味、つまり何が話されたか(コンテンツ)についてだけでなく、その話し合いがどのようになされたか(プロセス)にも焦点を合わせる、という点を挙げることができる。

半構成という言葉は、非構成と構成の中間的な位置づけにあることを示す。非構成的なグループ・アプローチ(Tグループやベーシック・エンカウンター・グループ)は、人と時間と場所だけがあらかじめ決まっている。構成的なグループ・アプローチは、人と時間と場所に加えて、実習課題があらかじめ決まっている²。構成的なグループ・アプローチでは、情報カードを用いた問題解決実習など参加者が取り組む課題内容が、ファシリテーターから提示される。それに対して、半構成的なグループ・アプローチでは、話し合うテーマは、あらかじめ決められているが、それ以外に事前の決まりごとはほぼなく、話し合いをどのように進めていくかはグループメンバーに委ねられている。

つまり、半構成的なグループ・アプローチは、①非構成的なグループ・アプローチと構成的なグループ・アプローチとの中間的な形式で行われる、②コンテンツだけでなく、プロセスにも焦点を合わせたグループワークであるということができる。

ラボラトリー方式の体験学習において、半構成的なグループ・アプローチは、構成的なグループ・アプローチや非構成的なグループ・アプローチに比べると、実施される頻度は低い。一方で、グループ・ディスカッションを研修や授業で取り入れることは多々ある。グループ・ディスカッションに、「いま・ここ」のグループプロセスにも焦点を合わせるという観点を持ちこむことは、コンテンツとプロセス両方の学びを深めていくという点において、意義があろう。

そこで、本稿は、半構成的なグループ・アプローチをラボラトリー方式の体験学習の観点から記述するとともに、その有効性と限界について検討することを目的とする。

² ラボラトリー方式の体験学習の非構成的なグループ・アプローチや構成的なグループ・アプローチの詳細は、山口(2005)、星野(2007)、南山大学人間関係研究センター(<http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/NINKAN/>)やヒューマンインターアクション・ラボラトリー研究会(<http://hi-laboratory.com/>)などを参照されたい。

2. コンテンツとプロセス

2-1.コンテンツとプロセスとは

ラボラトリー方式の体験学習におけるコンテンツとプロセスについての考え方を説明していく。コンテンツとは、グループの話題や課題や仕事などの内容的側面である。プロセスとは、グループの中で起こっている人と人との関係的過程である(津村、2005、p.42)。別の言い方をすれば、コンテンツとは、何(what)が話されているか、行われているかという観点であり、プロセスとは、どのように(how)に話されているか、行われているかという観点である。例えば、「社員が夫婦共に仕事と子育てを両立できるために、当社で改善できることは何か」というテーマについて話しているとしよう。そこで話し合われた、このテーマに関する問題点やその解決策、解決するためのステップなど話の内容は、コンテンツである。それに対して、グループの雰囲気は自由で、開放的なのか否か、どのように意思決定がなされたのかなどのグループのありよう、誰がよく話しているのか、お互いに話をよく聴きあいつつ、話し合いがなされているのかなどのコミュニケーションのありよう、個人の言動の特徴や心の中の思いや気持ちなどは、どのように話し合いがなされているのかという観点であり、プロセスということができる。

星野(2005)は、グループプロセスとして、以下の9点を挙げている。①個々のメンバーの様子(参加の度合い、メンバーがグループに受け入れられているか、メンバーの感情)、②グループ内のコミュニケーション(メンバーの発言の仕方、発言のかたより、話しかける相手、メンバー相互のきき方、相互の指摘に関すること、コミュニケーションのレベル)、③リーダーシップのありよう(メンバーの役割のとり方、課題達成指向と集団の形成・維持指向という2つのリーダーシップ機能、メンバー相互の影響関係、リーダーが固定しているかどうか)、④グループの規範(ノーム)、⑤意思決定の型、⑥グループの目標、⑦時間管理、⑧仕事の手順化(組織化)、⑨グループの雰囲気、である(pp.45-47)。

グループでディスカッションしている時、私達はついコンテンツばかりに目が向きがちである。よいアイデアを出し、問題解決の方法を見いだすなど、コンテンツに対する成果が求められる場合、コンテンツに関心が向くことは、必要であり自然なことである。しかし、課題(仕事)をもったグループでは、課題の達成はグループプロセスから大きな影響を受ける(星野、2005、p.45)。例えば、先に挙げた夫婦の仕事と子育ての両立についての会議において、男性ばかりが発言し、女性は意見を言えないというような状況、あるいは、ある職種や部署の女性は意見を積極的に言っているが、別の職種や部署の女性は意見を言えないというような状況があったとすれば、仕事と子育ての両立という課題に対して、それぞれの夫婦の多様なニーズにかなった話し合いがなされたということができるだろうか？あるいは、この会議は単なる形式を整えるだけの会議で、結論を報告しても、実現しないだろうというノーム(規範)が会議の構成

メンバーの中にある場合と、実現のために積極的に議論しようというノームがある場合では、作成されるプランの充実度は、異なってくるだろう。このように、発言のかたよりやノームなどのプロセスは、話し合いの内容やプランの充実度などのコンテンツ、課題達成に影響を及ぼす。

先に、グループでディスカッションしている時、私達はついコンテンツばかりに目が向きがちである、と記したが、例外もある。もし、あなたが就職試験におけるグループ・ディスカッションの評価者であったとすれば、あなたは何を観ているだろう。きっと、あなたは話し合いのコンテンツの展開にしたがって現れ出てくる、個々の学生の特徴に目を向けているのではないだろうか。個々の学生のコミュニケーションの特徴、リーダーシップ、協調性など個々の学生の対人関係能力や人柄などに目を向けているのではないだろうか。それは、本稿でいうプロセスに目を向けているという風に言うこともできる。もし、あなたが、キャリアコンサルタントや学級担任として、学生や生徒のカウンセリングをしているとしたら、クライアントの何に関心をもっているだろうか？進路や就職活動に関する悩み、友人関係や家族関係を巡る困難な出来事というような話の内容(コンテンツ)にも関心を向けつつ、クライアントの語りに表されるクライアントの対人関係上の特徴、クライアントの「いま・ここ」の気持ちや「いま・ここ」でクライアントがカウンセラーである自分との間で生み出している関係性のありようなどにも関心を向けているのではないだろうか。このような場合、あなたは、コンテンツとプロセスの両方に関心を向けている、というように理解することができる。そして、あなたは、自分が感じとったことや考えたことなどを適宜、クライアントに伝えることができる。

このように、コンテンツだけでなく、プロセスにも関心を向け、それらについて気づいたことを相手や他のメンバーに伝えることを通して、コンテンツとプロセスの両方を深化させることが可能になる。

2-2.コンテンツとプロセスとの両観点に焦点を合わせた半構成的なグループ・アプローチ

半構成的なグループ・アプローチのファシリテーターは、メンバーがコンテンツとプロセスの両方に気づき、そこから学ぶことを促進する存在ということになる。半構成的なグループ・アプローチの研修例(日本キャリア開発協会「CDAのためのグループ・アプローチとファシリテーション」担当講師：楠本和彦、2015.10.4)を挙げつつ、この点について考えていこう。

この研修の一部として、実習「半構成的なグループ・アプローチ体験」を行った。この実習のねらいは、半構成的なグループ・アプローチをファシリテーターあるいはメンバーあるいはオブザーバーの役割から体験する、であった。1グループは、ファシリテーター1名、メンバー4～5名、オブザーバー1名で構成された。

各グループでの話し合いの前に、講師から「半構成的なグループ・アプロー

チ実習」における、「ファシリテーション」と「観察」と「ふりかえり」のポイントが説明された。その説明の概要は、以下の通りである。①コンテンツとプロセスの両方に関心をもつ、②コンテンツ(話し合いの内容)に関するいくつかの問いかけ(例：メンバーは、キャリア形成支援に関して、何を学んだ(学んでいる)だろうか?)、③プロセス(人間関係の側面)に関するいくつかの問いかけ(例：どのようなプロセスが起こった(起こっている)だろうか?)、④プロセスを観るポイント、である。ファシリテーターはそれらの諸観点を意識して、話し合いに臨んだ。オブザーバーは、グループの話し合いに際して、コンテンツ、プロセス、それらに対する自分のコメントを観察シートに記した。

ファシリテーターから、話し合いのテーマとして、キャリア形成に関するテーマが提示され、そのテーマについて、メンバーやファシリテーターが話し合いをした。ファシリテーターは、その話し合いにおいてメンバーの学びがより深まるように働きかけることが求められた。

各グループでの話し合い終了後、メンバーとファシリテーターは、話し合いのコンテンツとプロセスの両観点に関する気づきをふりかえり用紙に記した。そのふりかえり用紙を基に、ファシリテーターの働きかけに関して、フィードバックがなされた。最後に、講師も含めた全体で、気づきのわちあいをを行った。

上記、研修例では、ファシリテーターもメンバーもオブザーバーもコンテンツとプロセスの両方に関心に向けることができるように設計されている。このように、ラボラトリー方式の体験学習の観点からみると、半構成的なグループ・アプローチでは、メンバーがコンテンツとプロセスの両方に意識を向け、それらから学ぶことが、重要になる。そして、このような研修を通して、コンテンツとプロセスの両方から学ぶ能力を向上させることは可能である。

そして、現場での話し合いの中で、あなたがメンバーとして、あるいは、ファシリテーターとして、その話し合いにおけるコンテンツとプロセスの両方に関心を持ち、気づき、その気づきを他のメンバーに伝えることを通して、話し合いのコンテンツとプロセスの両方を深化させることも可能である。

3. 非構成と構成との中間的位置づけとしての半構成的なグループ・アプローチ

例えばキャリアコンサルタントや学級担任が、グループ活動を伴う研修や学級活動において、半構成や構成的なグループ・アプローチを実施することはあっても、非構成的なグループ・アプローチを行うことはほとんどないだろう。とはいえ、Rogers(1970)が、計画的に作られた集中的グループ経験は、今世紀(20世紀)最も急速に拡大している社会的発明、おそらく最も将来性のある発明であろうと述べているように(p.3)、非構成的なグループ・アプローチの特質についても、知っておくことは有用である。本節では、これらの点について、ラボラトリー方式の体験学習やエンカウンターグループ(以下、EG)を中心に論を

進めていく。

3-1. 構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチ

まず、構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの特徴を比較する。野島(1989)は、研修型の構成的EGと非構成的EGを比較し、＜グループ構成＞の仕方について両者は、①自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験という目標、②スモール・グループの作り方、③スモール・グループの固定、④場所という点では共通しているが、①ファシリテーターの数、②日程、③セッションの時間という点では異なると述べている。＜ファシリテーション＞については、①安全な雰囲気作り、②自発性の尊重、③リーダーシップのとりかたなど7つのポイントあげ、それぞれの違い、特徴を挙げている(pp.43-48)³。

筆者は、自らの経験から、ラボラトリー方式の体験学習の構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの特徴について、表1のように考えている。表1に記した「深い」という言葉の意味は、それまでまったく、あるいは、ぼんやりとしか気づいていなかった、自分の心・ありよう・対人関係などについての意味深い気づきや、今後の人生に大きな影響を与えるような体験や気づきをイメージしている。

野島(1989)の見解と筆者の考えに違いがあるのは、EGとラボラトリー方式の体験学習とでは、ねらいやプログラムに共通点がありつつも、相違点があるた

表1 ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの特徴

	長 所	短 所
構成的なグループ・アプローチ	<ul style="list-style-type: none">・ねらいが明確に、焦点化されているプログラムであるため、ねらいに関するメンバーの学びが生じる可能性が高い・少数のファシリテーターで、多数のメンバーに対する研修を実施できる・2時間程度の短時間の研修が可能である	<ul style="list-style-type: none">・非構成的なグループ・アプローチに比べて、多様で豊かなプロセスや大きな自己成長・相互成長は生じにくい
非構成的なグループ・アプローチ	<ul style="list-style-type: none">・深い自己理解・他者理解・相互理解、大きな自己成長・相互成長が生じる可能性がある・構造化が弱いため、多様で豊かなプロセスが生じ、そこから学ぶことができる可能性がある・グループの成長を体験的に実感できる可能性が高い	<ul style="list-style-type: none">・1グループあたり、メンバー10名程度、ファシリテーター2名が適切な構成となるため、メンバーに対するファシリテーターの人数比は、構成的なグループ・アプローチに比べると大きくなる・2時間程度の短時間での実施は困難であり、2泊3日～5泊6日程度の研修期間が必要となる

³ 査読者から、野島(1989)は研修型EGに関する論考であり、本稿では研修型ではない自発参加型の構成的なグループ・アプローチと非構成的なグループ・アプローチの比較が必要ではないかという趣旨のコメントをいただいた。この点について、4. 「まとめと今後の課題」で取り上げる。

めであると考えられる。野島(1989)の方が筆者の論よりも幅広く論じられているため、ここでは表1に示した点に限定して、比較・検討する。

野島(1989)の見解と筆者の考えとの共通点は、①ファシリテーターの数、②気づきや学びの質、レベルに関するものであろう。①ファシリテーターの数に関して、野島(1989)は、構成的EGを40～60名のメンバーに対して、1名のファシリテーターが実施することは可能であるが、複数のファシリテーターがいた方がよりよいとしている(p.43)。構成的なグループ・アプローチの方が非構成的なグループ・アプローチに比べて、少ないファシリテーターでより多くのメンバーに対して、実施可能とする点、複数のファシリテーターが関与する方がよいとする点では、両者は共通している。②学びの質、レベルに関して、野島(1989)は、構成的EGと非構成的EGとでは、目標が同じであっても、実現の程度は異なる。構成的EGは、程度はやや浅いレベルであるが、ほぼ全員において一定以上の目標達成が行われる可能性が高い。非構成的EGでは、人によって浅いレベルから深いレベルまで目標達成に個人差がかなり大きくなる可能性が高いとする(p.43)。筆者とは表現が異なっているが、野島(1989)の言及は、構成的なグループ・アプローチの方がねらいに関する学びがより多くのメンバーに生じる可能性が高く、非構成的なグループ・アプローチの方が、深く、多様な気づきや学びがあると考えていると、解釈できよう。

野島(1989)の見解と筆者の考えとの主な相違点は、目標やねらいに関する点であり、野島が、構成的EGでも非構成的EGでも共に、目標は「自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験」であるとしている点にある(p.43)。この点を含めた相違点については、次項で取り上げる。

3-2. 構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチ

上に、野島(1989)の研修型の構成的EGと、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとを取り上げたため、次に、両アプローチの異同についてさらに詳しく考えたい。野島(1989)の研修型の構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとの違いは、①研修全体や実習の目標やねらいの違い、②スモール・グループの固定、③日程、にあるように思われる。

野島(1989)の研修型の構成的EGでは、①目標として、自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験が、挙げられている。②スモール・グループを固定する場合もセッションによってスモール・グループのメンバーを変える場合も両方あるが、固定する方がよいように思われる。その方がその場の安全感が増し、より意味のある体験が生じやすいようである、としている。③1日でもそれなりに可能であるが、できれば少なくとも3日はほしいと述べている(pp.43-44)。

ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチを考え

るにあたって、南山大学人間関係研究センター主催「第97回人間関係講座(グループ)」(2015年10月17日～18日実施、ファシリテーターは土屋耕治と楠本和彦)を例示したい。この講座全体のねらいは、①グループの中で他者と関わる自分の特徴に気づく。「コンテンツ」と「プロセス」とは何かを理解する。グループの中での人間関係(グループプロセス)に目を向けることの重要性に気づく、であった。②1日目と2日目とは、スモール・グループは異なるメンバーで構成された。③日程は、2日間(宿泊を伴わない)であった。

両者を比較すると、①ねらい・目標に関して、野島(1989)の研修型の構成的EGの方が、人格的出会いを強調している。ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチの方が、グループプロセスや、グループにおいて他者と関わる自分の特徴への気づきという、より焦点化された点に関する学びを強調している。②スモール・グループのメンバーを固定することに関して、野島(1989)の研修型の構成的EGの方が、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチよりも、強く推奨している。③日程は、野島(1989)の研修型の構成的EGの方が、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチよりも、長い日程を推奨している、と考えることができる。

主に、上記3点が、両者の相違を生んでいるのではないかとする筆者の論について、査読者から次のような趣旨のコメントをいただいた。野島(1989)と野島自身の最近の実践とはやや齟齬がある印象をもつ。野島自身もその後の論の展開によって、野島(1989)の主張を修正している可能性がある。構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとの相違は、上記の①によるところが大きく、②と③は副次的意味のみではないか。

そのコメントを受け、野島の他の文献も加えて、検討したい。上記①ねらい・目標に関して、野島(1989)の研修型の構成的EGは、メンバーの人格的成長や関係の深化を目指し、ラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチは、人間関係に関する体験的な学習の深化を目指していると言えよう。この点が最も重要で、大きな差異であると考えられる。

②スモール・グループのメンバーを固定することに関して、検討する。野島・桂木・篠原・二ノ宮・原田・吉田・李(2007)は、「コラボレーション方式」による構成的EGについて論じている。この論文の基になった実践は、大学の学部の授業でなされた。この構成的EGでは、セッションごとにメンバー構成が変わっている。そのメンバーへの影響として、①毎回様々なグループダイナミクスに触れ、「知り知られ体験」を積み重ねることができたこと、②心理的安全感を保ちつつ、回を重ねるに従って自己洞察が深まったことが挙げられている。今後の課題として、①話が深まらず、浅い体験となり、メンバーによっては不満が残る場合があったこと、②緊張感の強いメンバーにとっては、毎回グループに慣れる努力が強いられた可能性があることなどが挙げられている。

(p.176、pp.181-182)。そして、その後の「コラボレーション方式」のⅡ～Ⅵでは、セッション毎のメンバー構成の変更は行わず、メンバーを固定している(野島・高田・陳・土田、中野、野口、2012、p180)。2002年～2006年に発表された「複数コ・ファシリテーター」による構成的EGで、メンバー構成の変更がセッション毎にあったのかどうかは明確にならなかった。また、2013年以降の実践について、文献で確認することができなかった。

ラボラトリー方式の体験学習においては、本項で例示した「第97回人間関係講座(グループ)」のように、短期間に小グループのメンバー構成を変える場合と、1セメスターの前半と後半の区切りの時期に、1度だけ小グループのメンバー変更を行うというように比較的長期間に亘ってメンバーを固定する場合がある。グループの発達や関係の成長やそれらへの気づきをもねらいとする場合には、メンバーを固定することが望ましい。

③日程に関して、野島(1989)は、1日でもそれなりに可能であるが、できれば少なくとも3日はほしいと述べている(pp.43-44)。この点に関して、この見解に修正があるのか、文献での確認はできなかった。そのため、ここでは、次のような実践形態があることを記すにとどめる。野島らの一連の実践研究である、「複数コ・ファシリテーター」による構成的EG(2002年～2006年)や「コラボレーション方式」による構成的EG(2007年～2012年)はいずれも、大学の学部の授業で実施され、1回の実施時間は90分間である。

十分に検討しきれなかった点は今後の課題とするが、現段階では、以下のよう to 考えたい。①ねらい・目標に関する相違が、構成的EGとラボラトリー方式の体験学習における構成的なグループ・アプローチとの相違の中心的要因である。②スモール・グループのメンバーの固定に関して、野島らが発表している文献を調べた限りにおいては、構成的EGではメンバーを固定するケースが多いようである。野島(1989)は、①目標として、自己との出会い、他者との出会い、深くて親密な関係の体験を挙げ、②スモール・グループを固定する理由として、その場の安全感が増し、より意味のある体験が生じやすいことを挙げている。このような目標設定と、場の安全を重視し、小グループのメンバーを固定することには整合性がある。ラボラトリー方式の体験学習では小グループのメンバー構成に関して、固定と短期間での変更とをねらいに基づいて使い分ける。②は①のねらいや目標に従って、判断されるべき要因と考えるのが、適切であろう。

ただ、ここで検討してきた相違は強調の差であり、学習者を尊重し、中心にしたグループ・アプローチである点や、体験を通じた自己理解や他者理解の深化・相互成長を重視する点など両グループ・アプローチが共通している点も少なくないことを指摘しておきたい。

3-3. 非構成的なグループ・アプローチと半構成的なグループ・アプローチとの類似点

続いて、非構成的なグループ・アプローチと半構成的なグループ・アプローチとの類似点について述べる。非構成的なグループ・アプローチと半構成的なグループ・アプローチとの類似点は、話の展開やそこに生じるプロセスに関して、メンバーに委ねられている部分が大きいということである。ファシリテーターは、必要であると考えれば、自らの意図に従って、グループプロセスに介入することができるが、基本的には、メンバーの意思や気持ちが尊重され、それを中心にグループは展開していく。このような重要な類似点があるため、半構成的なグループ・アプローチのファシリテーターは、非構成的なグループ・アプローチを体験的に理解しておく必要がある。半構成的なグループ・アプローチに比べて、より深く、豊かな体験や気づきが生じる可能性の高い非構成的なグループ・アプローチを体験することを通して、非構成的なグループ・アプローチではどのようなプロセスが生じるのかを体験的に知ることができる。そして、自らの体験を通して、ファシリテーターのどのような介入が、グループプロセスやメンバーの関係性やメンバー個人の成長を尊重し、促進するのか、また、どのような介入がそれらを阻害するのかを知ることができる。筆者は、構成的なグループ・アプローチのファシリテーターも、非構成的なグループ・アプローチ体験をしていることが重要であると考えている。これは、筆者だけではなく、南山大学やそこと深く関係しているファシリテーター達の共通認識であると考えられる。アメリカのNTL⁴では、非構成的なグループ・アプローチをコアプログラムと考え、全体のプログラムの入り口のプログラムとして、かつては位置づけていた。

3-4. 半構成的なグループ・アプローチの有用性と限界

最後に、半構成的なグループ・アプローチの有用性と限界について、考えていきたい。森園・野島(2006)は、2泊3日の集中合宿形式の「半構成方式」による看護学生対象の研修型EGについて、その有利性と限界を報告している。この研究がなされた「半構成方式」EGでは、1時間30分のセッションが7回行われ、小グループのメンバーは固定であった。各セッションで異なるテーマがファシリテーターから提示された。テーマは、「私の進路を巡る過去・現在・未来」「友人・異性・仲間」「家族」などであった。このEGでは、一つのセッションで、全員が発言する機会が与えられるという構造が設けられた(pp.259 - 263)。

そして、「半構成方式」の有利性として、①メンバーにとって身近なテーマがあらかじめ決められていることによって、メンバーがわりとスムーズにグループになじみ、早い段階から素直な自己開示が行われたこと、②その結果、安心感をもってグループが展開していったことなどを挙げている。「半構成方

⁴ NTLに関しては、<http://www.ntlorg/> を参照されたい。

式」の限界として、①「全員が発言できる」ことが、「しなくてはいけない状況」になり、話してしまった後悔や不安を感じたメンバーがいたことを挙げている。しかし、その危険性は、ファシリテーターから、話したくないことは話さなくてもいいなどの言葉をメンバーに伝えることによって、和らげられると考えられている。②「自発性」「グループの発展」という点において、非構成的なグループ・アプローチほどの深まりは難しい。しかし、確かにグループは動いており、少しずつ発展していったことを挙げている(pp.265 - 266)。

筆者は、2泊3日に亘る半構成的なグループ・アプローチを実施した経験がない。そのため、以下の考察は、筆者の推論が含まれることを許していただきたい。

半日または1日の、ラボラトリー方式の体験学習を基にした半構成的なグループ・アプローチの場合、

①森園・野島(2006)のEGに比べると、実施期間が短いためメンバーがグループの発展や成長、深まりを実感できる可能性は低いだろう。

しかし、②メンバーにとって身近なテーマについて話し合い、その話し合いのふりかえりを行うことによって、コンテンツ(テーマ)とプロセス(自分達のグループに生じた人間関係)の両方から学ぶことは十分に可能だろう。

③同じメンバーで数セッション繰り返す中で、テーマに関する自己開示や、他のメンバーについて気づいたことのフィードバックがなされ、そこから自己の特徴や、お互いの共通性や多様性を実感できる可能性はあるだろう。

④一つのセッションで、できれば全員が発言できるとよいが、無理に話す必要はないことをファシリテーターが伝えることによって、侵襲性を減らし、安心・安全な雰囲気の中で、メンバーが各自のペースで学んでいくことが可能であろう。

そして、⑤このグループの中での気づきや学びを、自分の現場や人生の中で活かしていくことができる可能性はあるだろう。

4. まとめと今後の課題

4-1. 半構成的なグループ・アプローチの適用範囲や適用可能性について

「Ⅰ. はじめに」で、筆者は、ラボラトリー方式の体験学習において、半構成的なグループ・アプローチが実施される頻度は低いが、グループ・ディスカッションに、「いま・ここ」のグループプロセスにも焦点を合わせるという観点を持ちこむことは、コンテンツとプロセス両方の学びを深めていくという点において、意義があるだろうと記した。

現在、筆者が2-2に記した日本キャリア開発協会での研修以外で、半構成的なグループ・アプローチに近い実践を行っているのは、南山大学人文学部心理人間学科科目「体験学習実践トレーニング」の授業においてである。「体験学習実践トレーニング」は、学部3～4年生対象の授業で、学生がファシリテーターとなり、ラボラトリー方式の体験学習のオリジナル実習を企画・立案し、

他の学生が参加者となって、実習を実施する。実施後、メンバーとなった学生からプログラムやファシリテーションについて、ファシリテーター・チームはフィードバックを受ける。この授業の第3回～第6回で、各ファシリテーター・チームはオリジナル実習を立案し、その準備を行う。2016年度の第4回授業で、資料1に挙げたジャーナル⁵を学生は記入し、同じ実習を企画・担当するファシリテーター・チームでわかちあった。ジャーナルの項目1は、自分達のグループプロセスのふりかえりであり、項目2は、1を踏まえて、次週以降に実現したい、自分達のグループのプロセスについての計画にあたる。項目3では、体験学習というコンテンツについての学びを記述する。つまり、第4回授業では、体験学習の企画というテーマについての話し合いが行われ、授業終盤には、自分達のグループプロセスとコンテンツとの両方の学びについてふりかえることによって、さらなる学びの深化を目指している。そして、このふりかえりが次回授業のグループ作業におけるコンテンツの達成とプロセスの促進に活かされることが期待されている。これは、一種の半構成的なグループ・アプローチの実践ということができる。

南山短期大学人間関係科では、現在よりも多くの時間をかけて、多様な体験学習の授業を実施していた。その中には、半構成的なグループ・アプローチと言える授業実践もあった。例えば、1年生を対象として、4月にオリエンテーション合宿という授業があった。約100名の学生が5軒の民宿に分宿し、各民宿内の学生が複数の小グループに分かれ、各小グループが合宿期間に1度、自炊し、同じ民宿に分宿する学生に食事を提供するということが行われた。合宿前の学内授業で、自分達のグループはどのようなメニューを作るのか、そのためには、どのような材料がどれほど必要なのかなどについて、話し合った。その話し合い後、自分達の話し合いにおけるプロセスについて気づいたことをふりかえり用紙を記入し、わかちあい、気づきを次回の話し合いに活かすということが行われた。このような実践も、コンテンツとプロセスの両方に焦点を合わせた半構成的なグループ・アプローチと考えることができる。

半構成的なグループ・アプローチは、コンテンツとなるテーマについて関心をもっているメンバーと、あるテーマについて話し合ったり、作業したりというコンテンツについての学びに加えて、自分達のグループプロセスにも関心をもち、ふりかえる設定をすれば、広い範囲で実践できる可能性がある。例えば、同業種の成人の研修でも、学校でのグループ・ディスカッションの場面でも、同じ社会問題について関心をもつ青年の集まりでも、自分達のクラスが抱えている問題や課題に対して、クラスのメンバーが小グループで話し合う場面でも、適用が可能であろう。また、近年、アクティブ・ラーニングへの関心が高まっ

⁵ 中村和彦(南山大学)が2014年度の「体験学習実践トレーニング」で作成したジャーナルを参照した。

ているが、アクティブ・ラーニングにおいても、グループ学習におけるコンテンツに関する学びの深まりは、グループプロセスのありように影響を受けると考えることができる。アクティブ・ラーニングにおいても、コンテンツとプロセスとの両方の学びを促進していくことが重要になるのではないだろうか。

このような意味では、半構成的なグループ・アプローチは、現場や日常で実施しやすい、一般化しやすいグループ・アプローチと見ることはできないか。

4-2. 研修型のグループ・アプローチに関して

「研修型」EGと筆者が本稿で論じているラボラトリー方式の体験学習とでは、対象者にねじれがあるのではないかと、との査読者からの指摘について、本稿では十分に検討できていない。以下に、十分とは言えないものの、いくつかの観点から述べていきたい。

実は、査読者から指摘があるまで、「研修型」EGとの比較であることを、筆者は十分に強く意識化できていなかった。指摘を受けて、なぜ、この点に筆者の意識が向いていなかったのか、考えた。まず、思い浮かんだのは、近年、筆者がラボラトリー方式の体験学習を実施しているフィールドの特徴であった。中田(1999)は、「看護学生や養護教諭などがカリキュラムや研修の一環として参加を義務付けられて参加する」場合を研修型EGと呼んでいる(p.30)。2000年度に創設された心理人間学科の第一期生が2年生になり、2001年に心理人間学科で、ラボラトリー方式の体験学習の授業が本格的に開始されて以降、筆者は、ラボラトリー方式の体験学習の必修科目(「人間関係概論」)を一度も担当していない。筆者が担当しているラボラトリー方式の体験学習の授業はみな選択科目である。以前は、看護専門学校必修科目でラボラトリー方式の体験学習を実施していたことがあったが、現在は担当していない。また、授業以外の研修においても、学校の現職研修や新人研修など「研修型」グループ・アプローチを実践してきたが、それらは2～3時間という短い時間設定での研修であった。森園・野島(2006)のように、2泊3日に亘る集中合宿形式の「研修型」グループ・アプローチを用いた研修プログラムを、近年、筆者がラボラトリー方式の体験学習を用いて実施した体験はない。

つまり、筆者のラボラトリー方式の体験学習の実施経験は、近年に限ると、ほとんどが授業や研修という何かを学ぶ研修的要素をもちつつも、自発的な参加者が学ぶ場での実践となる。そのため、「研修型」という要因への筆者の感受性や問題意識が低くなっている危険性がある。それを前提としつつも、別の観点から「研修型」グループ・アプローチについて、以下に検討していきたい。

まず、検討したいことは、一口に「研修型」と言っても、参加形態によって異なる面があるのではないかと、という点である。①社会人が参加を義務付けられた外部研修に参加するような場合と、②森園・野島(2006)のように、集中合宿形式の研修型EGへ2年次の年度末に学生が参加するような場合では、参加者

の心理的状況や関係性は随分異なるのではないだろうか。①では、モチベーションの低い参加者も少なくないだろうし、他者との関係を研修の中で新たに築き上げていかねばならない。②では、参加者は一定の期間共に学び、暮らしてきたクラスメイトであり、程度の濃淡はあるが、ある種の関係性がすでに構築されており、クラスのグループプロセスの変化を体感してきている。

②の場合は、サブグループの形成・固定、日常を共に過ごすゆえの心理的防衛など独自の難しさもありうるが、プログラムの工夫やメンバーがそれまでに作りあげている関係性などの要因によっては、「研修型」であってもメンバーの気づきや学びが十分にあり、自己成長や関係の成長が実現できる場合も少なくないのではないか、と思われる。

南山短期大学人間関係科のカリキュラムは、南山大学人文学部心理人間学科のそれに比べると、ラボラトリー方式の体験学習の必修科目が多かった。確かに、南山短期大学人間関係科の必修科目では、一部の学生に授業へのモチベーションが高まらない場合もあった。学外の同一施設(特別支援学校や高齢者の福祉施設など)に、年間20数回通い、その施設にいる人々との関わりを通して、自分の人間関係の特徴に気づいたり、関係の成長に取り組む「人間関係フィールドワーク」という授業がある。この授業は、心理人間学科では2年次の選択科目であるが、南山短期大学時代は1年次の必修科目であった。実習の見廻りで、筆者が当該施設に行った際、一部の学生のモチベーションの低さを当該施設の教職員から指摘されることは、南山短期大学時代の方が多かった。また、「人間関係トレーニング」(Tグループ)は、心理人間学科では選択科目であるが、南山短期大学時代は、受講する時期は選択できるものの、卒業までには必ず受講しなければならない選択必修科目であった。集中的に、他者と関わり、自己を見つめ、関係を育てていく「人間関係トレーニング」(Tグループ)で、その準備性が十分には整っていない学生の比率は、南山短期大学時代の方が高かった印象がある。筆者自身の経験からも「研修型」グループ・アプローチ独自の難しさは感じとれる。

一方で、南山短期大学人間関係科では、学習共同体という考え方を重視していた(山口・伊藤、1998、グラバア・中野、2011)。それは、南山大学人文学部心理人間学科におけるラボラトリー方式の体験学習の科目群にも継承されている。ラボラトリー方式の体験学習の科目群では、学生も教師も互いに学び合う共同体を形成するメンバーであり、学生同士、学生と教師とがお互いの学びを促進する関係性を育成していこうとする。大学生活や授業を一定の期間に亘って共に過ごす、既知のメンバー同士であるからこそ成立しうる関係性の構築は、気づきや成長に促進的に働くという肯定的な要因となる。学習共同体が成立すれば、日常を共に過ごすメンバーであることは否定的な影響ばかりではなく、このような促進的な影響も多大である。

学習共同体の観点から考えれば、②の「研修型」グループ・アプローチは、

それまでに築かれた学生同士の関係性を基礎にして、ファシリテーターが促進的な関わりを行うことによって、学生の気づきや関係の成長を促進する場として、十分に機能する可能性があろう(篠原・野島、2007、松本2009、他)。セッションに参加することを通して、自己理解や他者理解が深まり、今までの関係性に徐々に変化が生まれ、より深い相互理解に基づいた関係性を構築していくことが可能だと考える。

次に、グループ・アプローチ全般におけるプログラムの工夫について考えたい。本稿でメインのテーマとした「半構成方式」EGは、研修型EGにおいて、構成型と非構成型の効果的な部分を融合することをねらって、新しく考案された(森園・野島、2006、pp.258-259)。このプログラムの創案自体が、グループ・アプローチの進化の一つと考えることができる。さらに、その後も「半構成方式」EGにおけるファシリテーションに関する研究が行われている(篠原・野島、2007、濱田・野島、2009、他)。

「コラボレーション方式」EGは選択科目において実施されたと推察できるので、研修型EGとは言えないかもしれない。しかし、実施を踏まえて、それを次年度のプログラミングに活かすことを連続して行っている点がユニークだと思われるので、ここで取り上げたい。構成型と半構成型とを組み合わせる「コラボレーション方式」(IVとVIではさらに非構成型も組み合わせられている)は、最初の実施からVIまで、メンバーの体験をファシリテーター・チームがふりかえり、次年度には新しいファシリテーター・チームがそれを踏まえて、新しい取り組みを行っている。

筆者の場合、「自発参加型」が中心となるが、筆者もまた、スタッフミーティングにおいて、メンバーの状況や学びについてスタッフがふりかえり、次回のプログラミングに活かすことを多く経験してきた。

このような新たなプログラムの開発やプログラムの改善、実施したプログラムのふりかえりとそれに基づき、よりよいと判断できる次回のプログラミングの努力は、「研修型」グループ・アプローチ独自の困難さや限界の克服、促進的な学習共同体の成立を目指す重要な取り組みであると考えられる。そして、それに止まらず、このようなファシリテーターの努力は、「自発参加型」も含めたグループ・アプローチ全体の質の向上につながるのではないだろうか。

本稿はここで論を閉じる。本稿で十分に論じることができなかった点については、今後の課題としたい。

付記：査読者から貴重なコメントをいただき、本稿のテーマに関して、再考の機会や視点を与えていただけたことに深く感謝したい。

引用文献

- グラバア俊子・中野清(2011). 大学教育における体験学習の未来 人間関係研究. 南山大学人間関係研究センター,10,1-30.
- 濱田恵子・野島一彦(2009). 「半構成方式」エンカウンター・グループにおける“話すことが難しい”メンバーへのファシリテーションの一考察 九州大学心理研究. 10,177-183.
- 星野欣生(2005). グループプロセスで何を見るか 南山短期大学人間関係科監修. 津村俊充・山口真人編. 人間関係トレーニング第2版 一私を育てる教育への人間学的アプローチ. 12. ナカニシヤ出版.
- 星野欣生(2007). 職場の人間関係づくりトレーニング 金子書房.
- 楠本和彦(2016). ラボラトリー方式の体験学習の観点からみた半構成的なグループ・アプローチ JCDAジャーナル. 特定非営利活動法人日本キャリア開発協会,61,27-33.
- 松本文(2009). 高展開の「半構成方式」研修型エンカウンター・グループ・アプローチのファシリテーションに関する考察 一展開の促進要因と留意点に着目して 九州大学心理研究. 10,167-175.
- 森園絵里奈・野島一彦(2006). 「半構成方式」による研修型エンカウンター・グループの試み 心理臨床学研究,24(3),257-268.
- 中田行重(1999). 研修型エンカウンター・グループにおけるファシリテーション 一逸楽行動への対応を中心として 人間性心理学研究. 17(1),30-44.
- 野島一彦(1989). 構成的エンカウンター・グループと非構成的エンカウンター・グループにおけるファシリテーター体験の比較 心理臨床学研究,6(2),40-49.
- 野島一彦・伊勢谷凡子・森園絵里奈(2006). 「複数コ・ファシリテーター方式Ⅴ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 7,1-8.
- 野島一彦・金子周平・金鉉喜・曾小榮(2004). 「複数コ・ファシリテーター方式Ⅲ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 5,1-7.
- 野島一彦・桂木彩・篠原光代・二ノ宮英義・原田絵美子・吉田眞美・李曉霞(2007). 「コラボレーション方式」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 一＜テーマ設定法＞を中心に 九州大学心理研究. 8,175-183.
- 野島一彦・廣梅芳・鄭艶花・村上博志・安田郁(2005). 「複数コ・ファシリテーター方式Ⅳ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 6,1-7.
- 野島一彦・江志遠・星野希・松本文・三塩新人・宮本純子・カサリナ シン イェリ(2008). 「コラボレーション方式Ⅱ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 一＜テーマ設定法＞を中心に 九州大

- 学心理研究. 9,163-170.
- 野島一彦・西見奈子・藤松裕子・山田淳子(2003).「複数コ・ファシリテーター方式Ⅱ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 4,1-7.
- 野島一彦・高田加奈子・陳香蓮・土田裕貴・中野愛・野口恵美(2012).「コラボレーション方式Ⅵ」によるエンカウンター・グループの試み ―段階的に非構成方式に近付けることによるファシリテーター養成について― 九州大学心理研究. 13,179-189.
- 野島一彦・高橋大樹・韓海錦・小畑智敬・杉久保英司・田中純・山口裕子(2010).「コラボレーション方式Ⅳ」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み ―テーマ設定の留意点と非構成的セッションの導入を中心に― 九州大学心理研究. 11,235-243.
- 野島一彦・山口雄介・大庭三奈・橋詰郁恵・平田陽子(2011).「コラボレーション方式Ⅴ」によるエンカウンター・グループの試み ―＜テーマ選択法＞によるファシリテーター養成の検討― 九州大学心理研究. 12,169-178.
- 野島一彦・山崎俊輔・濱田恵子・顧佩靈・森本文子・佐々木健太(2009).「コラボレーション方式Ⅲ」による構成的エンカウンター・グループの試み ―傾聴訓練・意図的マッチング・テーマの事前調査の導入を中心に― 九州大学心理研究. 10,239-248.
- 野島一彦・吉岡久美子・高橋紀子・三谷佳子(2002).「複数コ・ファシリテーター方式」による構成的エンカウンター・グループのファシリテーター養成の試み 九州大学心理研究. 3,21-28.
- 篠原光代・野島一彦(2007). 看護学生のための「半構成方式」研修型エンカウンター・グループのファシリテーションに関する一考察 九州大学心理研究. 8,155-163.
- Rogers,C.R.(1970). Carl Rogers on Encounter Groups Harper & Row. (畠瀬稔・畠瀬直子訳 1973 エンカウンター・グループ ―人間信頼の原点を求めて―,ダイヤモンド社.)
- 津村俊充(2005). プロセスとは何か 南山短期大学人間関係科監修. 津村俊充・山口真人編. 人間関係トレーニング第2版 ―私を育てる教育への人間学的アプローチ―. 11. ナカニシヤ出版.
- 山口真人(2005). Tグループとは 南山短期大学人間関係科監修. 津村俊充・山口真人編. 人間関係トレーニング第2版 ―私を育てる教育への人間学的アプローチ―. 3. ナカニシヤ出版.
- 山口真人・伊藤雅子(1998). 人間性教育を支える学習共同体の育成―人間関係科の教育理念と共同体づくりの柱について 人間関係. 南山短期大学人間関係研究センター,15,1-25.

資料 1

2016 年 4 月 28 日

体験学習実践トレーニング ジャーナル

1. グループでの話し合いにおいて、自分自身について、コミュニケーションについて、ものごとを決めて仕事を進めていくことについて、協働することについて、グループについて、人間関係について、など、感じたこと、気づいたこと、学んだことは？

2. 次週（今後）のこのグループでの活動で、グループの中で自分自身が心掛けたいことや試みたいことは？このグループの関係がさらに形成され、仕事が進むために、必要なことは？

3. 体験学習について（小講義からなど）、体験学習プログラムの計画の際に大切なことについて、など、今日の授業を通して、気づいたこと、学んだことは？

4. その他、何でも・・・

学生番号： _____ 氏名： _____